

Schultheis, Josef R.

Verhaltensprobleme im Berufsschulalter unter dem Aspekt der Realitätstherapie

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 7, S. 256-262



Quellenangabe/ Reference:

Schultheis, Josef R.: Verhaltensprobleme im Berufsschulalter unter dem Aspekt der Realitätstherapie - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 30 (1981) 7, S. 256-262 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27779 - DOI: 10.25656/01:2777

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27779>

<https://doi.org/10.25656/01:2777>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Zeitschrift für analytische Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie,
Psychagogik und Familientherapie in Praxis und Forschung

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin
M. Müller-Küppers, Heidelberg

30. Jahrgang / 1981

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

Verhaltensprobleme im Berufsschulalter unter dem Aspekt der Realitätstherapie

Von Josef R. Schultheis

Zusammenfassung

Verhaltensprobleme sind konzentriert auf Jugendliche, die Berufsschulen besuchen. Von theoretischen Überlegungen ausgehend zielen die Argumente insgesamt auf einen besseren praktischen Erziehungserfolg und Lernfortschritt. Deshalb wurden empirische Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung überprüft, deren Ergebnisse jedoch mager sind. Die ‚Realitäts-Therapie‘ von *William Glasser* wird aufgezeigt als eine Hilfestellung zur Gewinnung von Selbstsicherheit beim Führen von Berufsschulklassen. Glassers Therapieentwurf scheint Kräfte freizusetzen, um die sozialen und emotionalen Probleme besser lösen zu können.

1. Nach einer kurzen wissenschaftstheoretischen Einführung steht die Frage, warum Verhaltensprobleme bei Jugendlichen im Berufsschulalter überhaupt entstehen. Eine zweite Frage lautet, inwiefern theoretische Überlegungen zu einer grundlegenden Einsicht führen können. Eine dritte Fragestellung will eine Antwort versuchen darauf, wie die hier vorgestellte Realitätstherapie von Glasser aufgrund ihrer Prinzipien und ihrer Erfolgsstatistik den Stellenwert einer generellen Strategie für Verhaltensänderungen erhalten kann.

Die drei Fragestellungen sollen im Aufriß der Gedanken gegenwärtig bleiben. Sie werden nicht immer scharf getrennt. Aus der Verklammerung mit alltäglichen unterrichtlichen Erfahrungen, insbesondere in Jungarbeiterklassen, wird sich der Berufsschullehrer nicht immer leicht lösen können. Die Spannung des Schulalltags hält ihn gleichsam gefangen. Wenn man aber theoretische Grundüberlegungen anstellen will, muß man vom Schulalltag abstrahieren. Ob theoretische und diagnostisch-therapeutische Überlegungen die Anstrengung lohnen, das wird erst bei dem Versuch deutlich, ob das Angebot sich in bessere Praxis übertragen läßt, wenn auch ein Repertoire von Tricks, Routine oder Rezepten sich einer Veränderung der Schul- und vor allem der Berufsschulsituation widersetzen mag.

Wenn es um theoretische Einsichten mit einem prinzipiellen Anspruch geht, kann sich der Leser leicht überfordert fühlen. Man vergißt dabei aber allzu leicht, daß selbst Binsenwahrheiten in der Pädagogik nie ohne Theorie erklärbar sind. Über die dahinter liegenden Theorien wird häufig nicht hinreichend nachgedacht. Mit sogenannten Alltagstheorien gibt man sich vorschnell zufrieden.

Ein bekanntes Beispiel dafür kann lauten:

Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!

Nach der Realitätstheorie von *William Glasser* wäre das bereits eine unerwünschte Festschreibung, eine Art Etikettierung. Für den Berufsschüler als Ansprechpartner wäre nach

der Einschätzung der Lehrer vielleicht die erziehungsträchtige „Hänschenzeit“ bereits vorüber. Die Gefahr solcher Alltagstheorien liegt darin, daß eine Änderung des Verhaltens beim Jugendlichen nicht mehr für möglich gehalten wird.

Die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin kommt mit solchen Erziehungsregeln des „gesunden Menschenverstandes“ leicht in den Geruch von Unwissenschaftlichkeit. Bei einem erkenntniskritisch einseitigen Wissenschaftsverständnis mutet das pädagogische und sonderpädagogische Fachwissen unexakt an im Vergleich mit den rein naturwissenschaftlichen Disziplinen und deren Anwendungswissen. Um ihre wissenschaftliche Anerkennung hat die Pädagogik lange gerungen. Zu pädagogischen Fragen äußerten sich häufig die Nachbardisziplinen. Früher waren es die Philosophie und die Theologie, heute sind es überwiegend die Psychologie und die Fachmedizin. Die Soziologen fühlen sich ebenfalls teilkompetent für erzieherische Aussagen, soweit sie im gruppen-, im schicht-, im rollenspezifischen oder in einem gesellschaftlichen Zusammenhang stehen. Es ist zweifellos so, daß Erziehung sich immer auch auf Gruppen und Gemeinschaften bezieht, so daß sich Vorstellungen von einer intakten oder veränderungsbedürftigen Gesellschafts- oder Sozialstruktur immer auch auf die Vorstellungen von Unterschicht und Erziehung beziehen und daher sich auf Idealvorstellungen und dynamische Prozesse im mitmenschlichen Zusammenleben auswirken. Vor allem sind die Politik in ihrer mitverantwortlichen Programmierung der Bildungsinhalte, die Kommune im Bereitstellen von Medien und Räumen in ihren entscheidenden Funktionen nicht mehr hinwegzudenken. Ihre mangelnde Kompetenz in Detailfragen läßt sich durch die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung teilweise beantworten. Aus den notwendigen, vielseitigen Beziehungen der Pädagogik zu ihren Nachbardisziplinen ist teilweise die wissenschaftliche Heterogenität der Pädagogik begründet sowie ihr häufig schwer zu definierendes Selbstverständnis.

Die Pädagogik ist ein Wissenschaftsfeld, in das bis heute immer wieder unterschiedliche Erkenntnisse und Ansprüche hineinwirken. Diese Umstände tragen rückwirkend teilweise zur Verunsicherung des Lehrerberstandes bei. In der Suche nach exaktem, naturwissenschaftlichem, komplexem Handlungswissen, fühlt sich der Lehrer im grauen Alltag allein gelassen. Von der technischen Seite her versuchen Modelle der Erziehungspsychologie und der Verhaltenstheorie das Anwendungswissen zu mehren sowie die Machbarkeit und Kontrollierbarkeit von Unterricht und Erziehung wissenschaftlich in den Griff zu bekommen. Auf die zahlreichen Veröffentlichungen zu den Bereichen kann hier nicht eingegangen werden.

Ein frühes und immer noch aktuelles Postulat von *Herbart* fordert für eine autonome wissenschaftliche Disziplin eine möglichst disziplinen- und -immanente Begrifflichkeit. Die jahrhundertelange Abhängigkeit der Pädagogik von anderen Wissenschaftszweigen hat zur wünschenswerten eigenen Begriffsemanzipation wenig beigetragen. Selbst Utopien und Theorien, die A. S. Neill in Summerhill stützten, sind psychoanalytischer und keineswegs genuin pädagogischer Wurzel. Wenn man *Herbart* global so verstehen will, daß die Philosophie der Pädagogik das Ziel zu bestimmen hilft und die Psychologie den Weg oder die Methode zu dem Erziehungsziel angibt, so würde daraus bereits deutlich, daß es uns heute an Zielvorstellungen in der Pädagogik mangelt. Einen Konsens zu erreichen über Erziehungszielvorstellungen oder gar konkrete Handlungsanleitungen, das wäre wenig wahrscheinlich. Es wäre aber schon sehr viel gewonnen, wenn wir bei einem derartigen Vorgehen erkennen würden, an welchen Stellen sich Teiltheorien zu verabsolutieren beginnen und damit den Weg zur Hereinnahme anderer Konzepte verstellen. Das gilt vor allem für Theorieteile, die sich als politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche Ideologien zu verabsolutieren drohen.

2. Einen wesentlichen, bis heute noch zu wenig beachteten Stellenwert vermag die Entwicklungspsychologie für das Berufsschulalter oder die Adoleszenz zu gewinnen. Die Altersgruppe der Berufsschulbesucher ist in der Fachliteratur entwicklungspsychologisch nicht häufig und in aller Breite beschrieben worden. Eine ganzheitliche „Psychologie des Jugendalters“, wie sie *Eduard Spranger* einmal für Jahrzehnte gültig konzipiert hatte, galt zwar überwiegend für die gutbürgerliche Gesellschaftsschicht. Ähnliches in einer neueren Übersicht gibt es jedoch nicht auf dem Fachbüchermarkt (vgl. *Scarbath; Schütze; Schefold* 1979). In Standardwerken zum Thema Entwicklungspsychologie werden seit Jahrzehnten mit unterschiedlicher Gewichtung und aus unterschiedlichen theoretischen Zusammenhängen Schwerpunkte und Standpunkte hervorgehoben, die meist die jugendliche Entwicklung von der Geburt bis zum Abschluß der Adoleszenz zum Gegenstand haben (vgl. *Remplein; Oerter; Nickel; Kleber; Hetzer*; aus US-amerikanischer Sicht beispielsweise *Gesell; Ausubel; Olson; Hurlock*). Das Wissen um das jugendliche weibliche Seelenleben aus entwicklungspsychologischer Sicht ist von *Martha Moers* kompiliert worden (*Moers* 1964). Zur Psychologie und Pubertät der Jungmädchen liegen zwei Monographien vor (*Zillig* 1962; *Zulliger* 1972; vgl. auch *Bühler* 1967).

Eine Synthese, die sich unter der eingeeengten Themenstellung der Adoleszenz um philosophische und historische, um psychoanalytische, um geisteswissenschaftliche, kulturanthropologische, feldtheoretische, sozialpsychologische, organologisch-entwicklungstheoretische, typologische und schichttheoretische Ansätze bemüht hat, schrieb *Rolf E. Muuss*. Er bezieht die kognitive Theorie von *Piaget* mit ein und scheut sich nicht, zu gegenwärtigen Trends in der Adoleszenzforschung Stellung zu nehmen (*Muuss* 1971). Nach *Schefold* sind gegenwärtige jugendsoziologische Veröffentlichungen in der Bundesrepublik nicht umfassend überzeugend. Sie bieten einzelne Standpunkte, die kritisch betrachtet werden müssen. Vielleicht kann auch hier der

amerikanische Forschungsstand weiterhelfen. *Muuss* bemüht sich um eine weitere Zusammenfassung in einem Reader, den er herausgab unter dem Titel „Jugendliches Verhalten und Gesellschaft“ (*Adolescent behavior and society*). Die Absicht der Buchveröffentlichung umreißt der Verfasser so: der Leser soll (1.) die psychologische, die soziologische und die erzieherische Situation der gegenwärtigen Adoleszenten besser verstehen lernen, (2.) die Einführung für die Nöte und Probleme des einzelnen Adoleszenten wecken, (3.) wissenschaftliche Forschung und kritische Analysen anregen, um nur einige der wesentlichen Punkte zu nennen. 56 Einzelbeiträge zu Problemen der Adoleszenz sind in 12 Kapiteln zusammengefaßt worden (*Muuss* 1975). Neben der historischen und der theoretischen Sichtweise wird die physiologische und vor allem die sozialpsychologische Entwicklung betrachtet. Denkfähigkeit, Begriffsbildung und Kreativität werden neben der Einstellungs- und Interessenforschung berücksichtigt. Ferner werden die Probleme Eltern- und Kameradeneinflüsse, die Ich-Identität, Geschlechtsrollen und Sexualentwicklung, die Anpassung an die Schule, die soziokulturelle Basis sowie Probleme der Subkultur, der Drogenabhängigkeit, der Entfremdung und der Reifungsprozesse im Jugendalter einbezogen. Die getroffene Auswahl an Veröffentlichungen in dem Band will einen informativen Überblick vermitteln.

3. Ein Beispiel aus dem Band zum Bereich Schule soll exemplarisch hier kurz vorgestellt werden. Die Verfasser sind *P. W. Jackson* und *J. W. Getzels*. Die Studie beschäftigt sich mit der Unzufriedenheit von Jugendlichen über die Schule (*A study of the dissatisfaction with school among adolescents*). Die allgemeine Hypothese von *Jackson* und *Getzels* ist die Frage nach Über- oder Unterforderung durch die Schule. Für weniger begabte Schüler kann so Frustration und für die begabteren Langeweile entstehen. In Deutschland wies *Sengling* in seiner Dissertation, die auf Unterlagen fußte des Instituts für ärztlich-pädagogische Jugendhilfe an der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Philips-Universität Marburg unter der damaligen Leitung von *Stutte*, darauf hin, daß Überforderung in der Erziehungsberatung und in der Schule Verhaltensschwierigkeiten produziert und Erziehung und Unterricht auf der Seite der Schüler wie der Lehrer massiv erschwert (*Sengling* 1967; vgl. auch *Klauer* 1969).

Von *Jackson* und *Getzels* wurde speziell die Frage untersucht: Welches sind die psychologischen Differenzen für effektive Klassenmitarbeit bei zufriedenen und unzufriedenen Schülern? 531 Schüler einer Privatschule im mittleren Westen der USA wurden befragt. Es wurden fünf Altersstufen gebildet. Eine 60 Fragen umfassende Skala wurde den Schülern und Schülerinnen vorgelegt, um ihre Meinung über den Grad der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit zu erfahren unter verschiedenen Aspekten des Schullebens. Die Inhalte der Fragen betrafen die Lehrer, den Stundenplan, die Mitschüler sowie die Klassenraumaktivitäten. Daraus ergaben sich viermal 15 Fragestellungen oder Statements. Zum Beispiel lautet eine auf den Lehrer bezogene Aussage:

Während es einige Unterschiede gibt, sind die meisten Lehrer dieser Schule (1.) sehr inspirierend, (2.) recht inspirierend, (3.) ein wenig inspirierend, (4.) nicht inspirierend.

Ein Beispiel aus den 15 Stellungnahmen zum Thema Stundenplan lautete:

Die meisten Fächer, die in der Schule gelehrt werden, sind: (1.) interessant und herausfordernd, (2.) etwas über dem durchschnittlichen Interesse, (3.) etwas unter dem durchschnittlichen Interesse, (4.) uninteressant und routinemäßig. Danach wurde ein Extremgruppenvergleich angestellt zwischen denen, die anderthalb Standardabweichungen ober- oder unterhalb des Mittelwertes in Richtung zufrieden oder unzufrieden lagen. In die Gruppe „zufrieden“ fielen 25 Jungen und 20 Mädchen, in die Gruppe „unzufrieden“ 27 Jungen und 20 Mädchen. Die beiden Extremgruppen wurden überprüft (1.) einem individuellen Intelligenztest, (2.) einem standardisierten Verballeistungstest, (3.) einem standardisierten Rechenleistungstest, (4.) dem California Persönlichkeitstest, der persönliche und soziale Anpassung überprüft, (5.) einem Satzergänzungstest, (6.) einem indirekten Satzergänzungstest, (7.) einem Rorschach-Gruppentest, (8.) einer Lehrerbeurteilung, (9.) einer Adjektivliste zum Ankreuzen¹.

Die Ergebnisse der Untersuchung sahen in Kurzfassung so aus: Psychologische Faktoren sind stärker als intellektuelle oder schulleistungsmäßige verantwortlich für die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Schüler. Das hatte *Spillman* 1959 bei farbigen Adoleszenten auch herausgefunden. Jungen zeigten generell deutlicher ihre Unzufriedenheit nach außen und kritisierten die Schulautorität, während Mädchen eher „nach innen verarbeiteten“. Nach dem Rosenzweigtest zu urteilen, reagieren Mädchen mehr introfektiv, Jungen hingegen extrapunitiv (*Jackson und Getzels* 1975, 430–437).

4. Die soeben kurz vorgestellte typische empirische Untersuchung aus den USA kontrastiert mit den sie ergänzenden psychoanalytischen Aussagen von Erikson. Einige wenige hier aus dem Problemkreis Identität und Identifikationsprobleme der Adoleszenz eingeblendeten Ansichten von Erikson sollen deutlich machen, wie groß das Spektrum von möglichen Schwierigkeiten ist, mit dem der Lehrer in der Erziehung von Jugendlichen konfrontiert wird. Die von Erikson getroffenen Aussagen sind gleichsam Hypothesen und nicht empirisch abgesichert. Auf der anderen Seite soll deutlich werden, wie wichtig die Funktion des Berufsschullehrers ist, weil er sich an einer Schaltstelle befindet und dort pädagogische Verantwortung übernimmt. Er kann hier seine Lehrerrolle verantwortungsbewußt annehmen oder sie verdrängen. In der alters- und institutionsbedingt konfliktrichtigen Berufsschulsituation kann er seine pädagogischen Aufgaben jedoch schwerlich umgehen. Unter diesen Umständen halte ich theoretische Einsichten für wertvoll und für die Schulpraxis nützlich. Sie ermöglichen eine intensivere Auseinandersetzung und unterstützen eine individuelle und situative Klärung der alltäglichen schulischen Schwierigkeiten, ohne ein vorschnelles Abgleiten in Global- oder Pauschalurteile zu gestatten, mit denen weder dem umverstandenen Schüler noch dem frustrierten Lehrer gedient sein

kann. Meine These lautet daher: Mehr Wissen ermöglicht besser zu verstehen! Das könnte, einseitig betrachtet, zum Wachsenlassen oder Gewährenlassen ohne genauere Zielvorstellung verführen. Das Motto wäre dann etwa: Alles verstehen – heißt – alles verzeihen! Das Wissen um die Probleme soll den Lehrer und Erzieher jedoch zu einsichtigerem, tragfähigerem und verantwortungsvollerem Handeln anregen.

Nach *Erikson* muß der junge Mensch im Wettstreit mit Gleichaltrigen aus seinen Kindheitsidentifikationen zu neuen Identifikationen, Entscheidungen und Rollen finden, die ihn irreversibel für sein künftiges Leben festlegen. Die Gesellschaft muß den jungen Menschen so annehmen und verkraften, wie er ist. Der Jugendliche kann seinerseits die Gesellschaft insgesamt oder die Schulklasse oder die Schulgemeinschaft nicht nach seinem Geschmack umkrempeln. Durch eine gegenseitige Polarisierung können allzu leicht Anpassungsdefizite auf beiden Seiten entstehen, die auf der Seite der Jugendlichen und der Lehrer zunächst ausgehalten und dann produktiv umgestaltet werden müssen. *Erikson* drückt das so aus:

„Der schließliche Zusammenbau aller konvergierenden (und der Abbau der divergierenden) Identitätselemente gegen Ende der Kindheit scheint eine unerhört schwierige Aufgabe zu sein; wie kann man erwarten (so hört man manchen Kliniker fragen), daß ein so ‚abnormes‘ Stadium wie die Adoleszenz sie bewältigen könne! Hier muß man sich darauf besinnen, daß die Adoleszenz trotz aller ihrer Ähnlichkeiten mit neurotischen und psychotischen Symptomen und Phasen ja doch nicht eine Krankheit, sondern eine normative Krise ist. Sie ist also eine normale Phase vermehrter Konflikte, charakterisiert einerseits durch eine scheinbare Labilität der Ichstärke, andererseits aber auch durch ein hohes Wachstumspotential“ (*Erikson* 1965, 282).

5. Nun gibt es in der Fachliteratur leider oft nur recht vage Hinweise dafür, mit welchen Prinzipien, Grundeinstellungen und Techniken die Lehrer mit schwierigen Aufgaben im pädagogischen Sektor fertig werden können. Eine ernstzunehmende Anregung versucht die Realitätstherapie (RT) von *Glasser* zu vermitteln (*Glasser* 1972)². Die Realitätstherapie ist nach *Glasser* eine wirkungsvolle Behandlungstechnik, die auf einer psychologischen Theorie aufbaut. Ihre therapeutische Wirksamkeit zeigt sich „in der Behandlung von jugendlichen Verbrechern, Geisteskranken in Anstalten, Neurotikern und verhaltensgestörten Kindern“ (daselbst, 15). Die Realitätstherapie ist sowohl bei Gruppen- als auch bei Einzeltherapie anwendbar. Nach anfänglichen theoretischen Bemerkungen weist *Glasser* die übliche klassische Psychotherapie *Freudscher* Prägung begründet zurück und kommt zu der Ansicht, daß bei den genannten Schwierigkeiten (Verbrechen, Geisteskrankheiten, Neurosen, Verhaltensstörungen) die Hauptursache für die Symptome des jeweils Betroffenen in der „Unfähigkeit“ liege, seine „Bedürfnisse zu befriedigen“. *Glasser* behauptet weiter „... sie alle verneinen die Realität der Welt um sie herum“ (*Glasser* 1972, 16).

Bedürfnisse lassen sich immer nur in Beziehung zu einem oder mehreren Menschen befriedigen. Die gegenseitige Anerkennung der Existenz ist wichtig. Jeder der beiden

¹ 24 Eigenschaftswörter werden vorgelegt. Davon sind 12 positiv (z.B. glücklich; eifrig; entspannt) und 12 negativ (z.B. ärgerlich; mißverstanden; gelangweilt) bezogen auf bestimmte Lernfächer.

² *William Glasser* hat als Dr. med. eine volle Ausbildung als Psychotherapeut im klassischen psychoanalytischen Sinne.

Partner in der mitmenschlichen wie in der therapeutischen Beziehung muß lernen, daß er Sorge trägt für seinen oder seine Partner, und er muß den oder die Partner für ihn Sorge tragen lassen. Glasser setzt, unabhängig von Alter, Geschlecht und Rasse, die gleichen psychologischen und physiologischen Grundbedürfnisse nach Nahrung, Wärme und Schlaf sowie „zu lieben und geliebt zu werden“, ferner das „Bedürfnis nach Selbstachtung und Wertschätzung durch andere“ voraus (daselbst, 19). Lieben und Geliebtwerden sieht Glasser nicht in engen Bezügen. Er zählt vielmehr dazu Freundschaft, Mutterliebe, Familien- und Gattenliebe. Einseitigkeiten lehnt er ab. „Entweder zu lieben oder anderen gestatten, uns zu lieben, ist nicht genug: wir brauchen beides“ (daselbst, 20). Ein Abweichen von seinen Leitlinien ruft nach seiner Auffassung Unwohlsein, Angst, Depression und Abwendung von unserer Welt hervor. Selbstachtung und Wertschätzung sind für Glasser Konstituenz dieser liebenden Einstellung zu den Mitmenschen³. „Bei unserem Versuch, uns einzureden, daß wir keinen anderen Menschen brauchen, sind wir wie der Fuchs in der Fabel, der die unerreichbaren Trauben als sauer abtut“ (Glasser 1972, 21). Wenn „ein zur Liebe unfähiger Mensch sich aus der Gesellschaft zurückzieht, werden nur wenige bezweifeln, daß er seelische Probleme hat. Die Probleme liegen in seiner Unfähigkeit, sich angemessen zu verhalten, um Liebe zu empfangen und zu geben. Er muß motiviert werden, sein Verhalten zu ändern ...“ (daselbst 21). Die Lernprozesse der Bedürfnisbefriedigung dauern ein Leben lang. Beziehungsmangel ist oft ein Haupthindernis dafür, seine Bedürfnisse zu befriedigen. Beziehungs- und Bindungsunfähigkeit sind dabei symptomatisch. Beziehungen und Bindungen müssen zunächst mit dem Therapeuten, dann mit anderen Personen der Umwelt wieder oder neu aufgebaut werden. Als Regel gilt dabei: „Es ist nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert, die Vergangenheit zu ignorieren und in der Gegenwart zu arbeiten“ (daselbst 23).

Der therapeutische Aufbau von Beziehungen und Bindungen geschieht bei Glasser also bewußt ohne den Einbezug mit der Vergangenheit mit ihren Abwehr- und Verdrängungsmechanismen meist unbewußter Art. Das geschieht im Gegensatz zur psychoanalytischen Auffassung von Sigmund Freud. Als Zielvorstellung nimmt Glasser den Begriff der Verantwortlichkeit als einen Grundbegriff der Realitätstherapie. Er versteht darunter die

„Fähigkeit, seine Bedürfnisse in einer Weise zu befriedigen, die nicht die anderen ihrer Möglichkeiten beraubt, ihre Bedürfnisse zu erfüllen“ (daselbst 23).

Der Mensch ist instinktloser als das Tier. Mit seiner Intelligenz vermag er den Mangel jedoch teilweise zu kompensieren. Bisweilen muten Aussagen von Glasser pauschal an. Das zeigt das folgende Zitat.

„Durch Disziplin, wohl dosiert mit Liebe, müssen Eltern ihre Kinder lehren, verantwortlich zu handeln. Die Kinder lernen dabei, daß die Eltern sich um sie sorgen“.

³ Wertschätzung hat einen bedeutenden Stellenwert in der Erziehungspsychologie von Tausch, die auf Rogers (USA) zurückgeht. Der nicht-direktive oder der sozial-integrative Führungs- oder Lenkungsstil haben Eingang in die pädagogische Fachsprache gefunden (vgl. Tausch/Tausch 1965).

Man könnte die Thesen aber auch als eine Art von Grundeinsichten bewerten für pädagogische Prozesse. Glasser sagt weiter:

„Kinder wollen Verantwortung lernen, aber sie werden Zucht und Ordnung nicht anerkennen, wenn sie nicht zugleich die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit ihrer Eltern vorbildhaft erleben“ (daselbst 26).

Weitere grundsätzliche Vorstellungen über die Realitätstherapie äußert Glasser so:

„Die Leitidee der RT ist darauf gerichtet, eine angemessene Beziehung zu errichten, eine absolut ehrliche und aufrichtige menschliche Beziehung, in der der Patient vielleicht zum ersten Mal in seinem Leben erfährt, daß ein anderer sich ernsthaft um ihn sorgt. Er wird nicht nur schlicht akzeptiert, sondern man hilft ihm, seine Bedürfnisse zu erfüllen“ (daselbst 30).

Das Beispiel von Helen Keller benutzt Glasser für die Schlußfolgerung, daß vorübergehend Isolation, zeitlich befristete Klinikaufenthalte und Fürsorgesituationen wichtig werden können für einen konstruktiven Neuaufbau der positiven Momente in der persönlichen Bedürfnisstruktur und die notwendige realistische Bedürfnisbefriedigung. So wird nach Glasser die Basis gelegt für eine weitere grundsätzliche These: Die Verhaltensänderung bewirkt eine Einstellungsänderung, nicht umgekehrt (daselbst 36). Über die Wechselwirkung könnte man aus kognitionstheoretischer Konzeption heraus weiter diskutieren (vgl. Jaeggi 1979). Das Verhältnis zwischen dem Therapeuten und dem Patienten schildert Glasser so, daß möglichst oft das Verhalten im Sinne von Handeln im Blickpunkt der Diskussion steht. Interessen und Hoffnungen, Ängste, Meinungen, Wertvorstellungen, persönliche Ansichten über Recht und Unrecht stehen als Gesprächsthemen im Vordergrund. Für therapeutische Gesprächsinhalte eignen sich ferner Problemaufwürfe aus Politik, Spiel, Literatur, Film, Sport. Der Gedankenaustausch über Hobbies, Geldangelegenheiten, Gesundheit, Ehe, Geschlechtlichkeit und Religion bietet sich als therapieimmanenter Gesprächsstoff an. Die Auffassungen des Therapeuten sollen dem Patienten gegenüber eine verantwortliche Haltung widerspiegeln. Dabei wird die Schuld weder auf die Eltern und deren Fehler abgewälzt, noch wird sie auf bestimmte Umweltkonstellationen abgeschoben. Zu feindseligen Aktionen gegenüber beiden zum Zweck subjektiv emanzipatorischer Gefühls- und Impulsfreisetzung wird daher nicht ermutigt. Die Gesellschaft ist nach Glassers Interpretation nicht an allem schuld.

Die Standardfrage bei der bewußt einfach konzipierten und deshalb pädagogisch leicht rezipierbaren Theorie kann lauten: Was tust du? und nicht: Warum tust du das oder hast du das getan?

„Aufgabe des Therapeuten ist es, den Patienten unmittelbar auf die Wirklichkeit des gegenwärtigen Tuns und Handelns hinzuweisen, nicht aber, mit ihm nach dem ‚Warum‘ zu suchen, auf das der Patient sich eigentlich bezieht, um sich nicht ändern zu müssen“ (daselbst 41).

Das, was der Patient tut, ist wichtiger als das, was er fühlt, meint Glasser. Die Grundsätze der Realitätstherapie lassen sich so zusammenfassen:

- (1) Konzepte seelischer Erkrankung werden nicht bejaht.
- (2) Das Augenmerk gilt der Gegenwart für eine verantwortbare Zukunft, nicht der Lebens- und Krankheitsgeschichte aus der Vergangenheit.

- (3) *Glasser* tritt selbst, und zwar in persönlicher Verantwortung mit dem Patienten in Beziehung, nicht nur als Übertragungsfigur im klassisch-therapeutischen Sinne.
- (4) Der Patient kann mit dem Therapeuten nicht in Beziehung treten, wenn er sein Verhalten mit unbewußten Motiven entschuldigt.
- (5) Die Wertbindung wird betont, die Kriterien von Recht und Unrecht gelten.
- (6) Die Patienten werden gelehrt, „befriedigende Verhaltensmuster zu lernen“ (vgl. S.51).

6. In die Grundsätze der Realitätstherapie gehen wesentliche Prinzipien ein, die nicht nur das Verhältnis zwischen Arzt und Patient oder die Beziehung zwischen dem Therapeuten und dem Klienten zu strukturieren und damit nützlich zu gestalten vermögen. Viele der Einsichten lassen sich auf andere menschliche Beziehungsebenen und Abhängigkeitsverhältnisse übertragen. Das hat *Glasser* oft betont. Mit seiner Hinführung zur verantwortlichen Übernahme von Bindungen und Beziehungen im Rahmen der sozial anerkannten Gesinnung verbindet *Glasser* nicht die Aufgabe eines Zurechtweisens im Sinne des Moralisten. Er will zu einer eigenen Verhaltensbewertung der gestörten Personen anregen.

„Ehemänner und Ehefrauen, Lehrer und Pfarrer, Arbeitgeber und Eltern können bei diesem Werturteil mithelfen. Wer auch immer einem anderen Menschen hilft, er muß sich davor hüten, selbst zu urteilen oder zu verurteilen, sondern stets zu einer Selbst-Beurteilung beitragen“ (*Glasser* 1977, 81).

Wohl treffender als seine Theorie, – die Ermutigungsstrategien in der Nachfolge von Adler erkennen läßt und Teile des Imitationslernens integriert, den pädagogischen Bezug praktiziert, ohne Nohl zu erwähnen –, können seine Fallbeispiele den Leser von der praktischen Wirksamkeit des erfolgreichen Vorgehens mit Unterstützung der Realitätstherapie überzeugen. Die beiden Fallbeschreibungen des 11jährigen Aaron (*Glasser* 1972, 122–126) und der straffälligen Schülerin von Ventura namens Linda (daselbst 91–96) vermitteln lebendige und überzeugende Einblicke in die wirksame Anwendung der Realitätstherapie. Aus dem Blickpunkt der destruisierenden Institutionalisierung kann die Schilderung der lebensgeschichtlichen Entwicklung von Roy (daselbst 109–114) als erfolgreiche und exemplarische Hilfestellung durch die Realitätstherapie angesehen werden.

Seine Erfolgsbilanzen gibt *Glasser* mit folgenden Worten: „Von 370 (straffälligen J.Sch.) Mädchen, die nach jüngster Zählung das Programm absolviert hatten, wurden nur 43 rückfällig“, während die Rückfallquote sonst bis zu 90% beträgt. Bei den psychotischen Patienten im Veterans Administration Neuropsychiatric Hospital in Los Angeles „lag die durchschnittliche Entlassungsquote bei zwei Patienten pro Jahr. Seit der Einführung eines intensiven Programms der Realitätstherapie wechselten beinahe jedes Jahr alle Patienten“ (*Glasser* 1977, 89).

Da die Zuständigkeit der Pädagogen allgemein und auch der Sonder- und Sozialpädagogen für therapeutische Maßnahmen oft angezweifelt wird, soll betont werden, daß *Glasser* in seine Methoden gerade an Pädagogischen Hochschulen einführt und die Lehrerstudenten zur Anwendung und zum Einsatz ermutigt, soweit das in der Klassenformation möglich ist. Die Realitätstherapie von *Glasser* regt dazu

an, sonderpädagogisch relevante Therapieformen ohne theoretische Überfrachtung kennenzulernen. Sie ermutigt dazu, im Kontext überschaubarer und anwendbarer Prinzipien im Unterricht allgemein, insbesondere aber in der Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlichen realitätstherapeutische Grundsätze anzuwenden und sich mit Erfolg und Mißerfolg kritisch auseinanderzusetzen.

7. Abschließend läßt sich erkennen, daß die Realitätstherapie ein breites Band von Einsatzmöglichkeiten bietet. Sie kann als eine Art von Kombination verschiedenartiger Theorieanteile und daraus abgeleiteter Therapieangebote betrachtet werden. Ihre Prinzipien bestechen durch die spontane Einsehbarkeit und die durchsichtige Praktikabilität, ohne Geheimniskrämerei. Ihre Wirkungsweise und Funktionalität kann den Laien und den Fachmann überzeugen, ohne daß die Kompetenz der Eingeweihten in ausgetretenen Zirkeln mit Abgrenzungszereemonien und -sätzen verteilt wird, um dadurch etwa den Kreis der ‚Berufenen‘ möglichst klein und lukrativ zu halten.

In der kurzen Darstellung sollte nun eine besonders zu Konflikten neigende Altersgruppe vorgestellt werden. Das ist nicht so sehr durch zahlreiche Inhalte als vielmehr durch Hinweise auf relevante Literatur geschehen. Schwierigkeiten, denen der Berufsschullehrer in der Entwicklung des Jugendlichen aus sozialpsychologischer und jugendsoziologischer Sicht begegnet, dürften deutlich geworden sein.

Was kann in dem Zusammenhang die Realitätstherapie für den Berufsschullehrer bedeuten?

Sie kann einen möglichen prinzipiellen Bewertungsmaßstab für Konfliktsituationen liefern, der dem Berufsschullehrer hilft, einen theoretisch abgesicherten Standpunkt zu beziehen. Das kann erhöhte Sicherheit für die pädagogisch so wichtige gleichartige oder konsequente Einstellung des Lehrers in Konfliktfällen bedeuten. Sie wäre bereits eine wichtige Voraussetzung für pädagogisch wirksames Handeln, und zwar auf der Seite des Lehrers. Das wäre allein aber noch wenig, ja zu wenig. Die Realitätstherapie will auch von ihrem Anspruch her mehr leisten. Sie will den Lehrer, der ja eine Zwischenposition zwischen dem voll ausgebildeten Therapeuten und dem Laien einnimmt, gewisse Handlungs- und Reaktionsstrategien anbieten, die auf der Seite des Lehrers verantwortbar sind, die aber dem im Konflikt befindlichen Jugendlichen Wege der Bewältigung aufzeigen können. Die Realitätstherapie will also nicht nur die Verstehensbasis auf der Seite des Lehrers allgemein und hier insbesondere des Berufsschullehrers erweitern. Das können auch bereits die erwähnten entwicklungs- und sozialpsychologischen Hinweise aus der Fachliteratur. Die Realitätstherapie will vielmehr die Handlungskompetenz auf der Seite des Berufsschülers und des Berufsschullehrers erweitern helfen. Es bleibt zu hoffen, daß nicht alle Schüler und Schülerinnen einer Klasse gleich stark gestört und mit Konflikten belastet sind; denn auch mit den überwiegend praktikablen Vorschlägen von *Glasser* läßt sich nicht eine Klasse in ein gruppendynamisches Seminar verwandeln, und der Berufsschulunterricht kann nicht in eine Einzeltherapieveranstaltung umfunktioniert werden.

Die Prinzipien der Realitätstherapie lassen aus einer gemeinsam pädagogischen Verantwortung einzelne Kon-

fliktsituationen eher analysierbar erscheinen. Das geschieht in dem Rahmen, in dem der Konflikt produziert wird. Der Einbezug des familiären Hintergrundes wird nicht ausgeschlossen. Das jeweilige Problem wird pädagogisch angegangen und nicht zu einer lebenslangen Aufarbeitung in spezieller Therapieform umstilisiert, vielmehr wird es mit einigem pädagogischen Optimismus und einiger pädagogischer Phantasie in Zusammenarbeit mit den Kollegen und den Familienmitgliedern in Angriff genommen. Möglichkeiten des Scheiterns können nicht ausgeschlossen werden. Garantien für den Erfolg sind im pädagogischen Bereich nicht möglich. Hilfen für eine gesichere Ausgangsposition und für klarere Zielvorstellungen, an denen es heute in der Pädagogik allgemein mangelt zugunsten von Utopien und hyperthrophen, unrealistischen Theorien, kann die Realitätstherapie anbieten. Unabwägbar Risiken bleiben noch genug, auch dann, wenn man sich bemüht, die Realitätstherapie zu studieren und voll zu integrieren in das alltägliche pädagogische Tun.

Der Ehrlichkeit halber müssen noch einige Erschwernisse im Berufsschulsektor und innerhalb der Institution Schule generell angedeutet werden, die eine Übertragung der *Glasserschen* Konzeptionen in die Schulwirklichkeit belasten können, und die deshalb zusätzlich berücksichtigt werden müssen, damit wir uns oder der Methode nicht vorschnell nur Teilerfolge oder gar Mißerfolge anlasten.

Glasser hat seine Prinzipien aus dem Zweierverhältnis von Therapeut und Patient ursprünglich entdeckt und konzipiert. Das wird in dem bereits erwähnten Fallbeispiel Aaron deutlich. Die von *Glasser* geleitete Ventura-Schule für straffällige Mädchen bezog alle dort Beschäftigten in das Erziehungsprogramm, also auch in die Beratungen und die mannigfaltigen Therapieformen mit ein. Im Erziehungsteam durchwebt bewußt, durchsichtig für alle Mitarbeiter und gemeinsam verantwortlich, ein einheitlicher „Geist“ das Erziehungsbemühen. Die Übertragung seiner Theorie und der Prinzipien in das Veterans Hospital von Los Angeles, das man sich als eine Art Landeskrankenhaus für Kriegsveteranen vorstellen muß, hatte auch feste institutionelle Strukturen. Der Aufbau und die allmähliche Übertragung von Verantwortlichkeiten mit dem Ziel des Selbständigwerdens, des Loskommens von der starren institutionellen Versorgung war für die „Insassen“ ein motivierendes Programm. Die Motivation konnte auch deshalb optimal genutzt werden, weil der Aufenthalt ganztägig war und nicht stundenweise pro Tag oder pro Woche, wie das in unserem Schulleben, insbesondere im Berufsschulleben der Fall ist. Gerade moderne pädagogische „Bewegungen“, die eine Humanisierung der Schulwirklichkeit anstreben und Alternativprogramme ins Leben rufen, können Vorstellungen unterstützen, die unsere Schule als reine Wissensvermittlungsanstalt in ihrem Auftrag und ihrer Wirksamkeit in Frage stellen. Sie können uns dadurch behilflich sein, etwas von der *Glasserschen* Grundprinzipien beherzt in die Schulwirklichkeit aufzunehmen.

Glasser – das soll abschließend noch einmal betont werden – strebt nicht, wie zahlreiche Therapeuten, das Exzeptionelle oder das mystisch Verbrämte an, das aus mehr oder weniger kontrollierbaren Gefühlstiefen und Vergangenheits-

belastungen aufsteigt. Er läßt sich der normalen Schulsituation deshalb relativ zwanglos anpassen. Vielleicht ist sein Angebot sogar so normal, daß wir die Hilfen und Nuancen darin zu leicht übersehen, die einer heilpädagogischen Verlebung der täglichen Schulroutine dienen wollen. Allzu geflissentlich werden wir zu unserer eigenen vorläufigen Entlastung nicht uns selber den Mißerfolg anlasten, sondern der *Glasserschen* Realitätstherapie, die es nicht vermochte, uns in unserer belastenden Schulsituation mit konfliktbeladenen und konfliktproduzierenden Jugendlichen zu helfen. An der Stelle sei aus den Prinzipien der Realitätstherapie heraus vor einer pauschalen Beurteilung zugunsten einer immer wieder zu leistenden Neu-aktivierung der Lehrpersonen gewarnt. Wiederholt hat wohl eine Neubestimmung auf die brauchbaren Prinzipien und Gehalte sowie die Methoden und Durchführungsstrategien in der immer wieder veränderten Schul- und Klassensituation eine wesentliche Funktion. Eine glückliche, erfolgreiche Realisierung wird sich aber nur in einer kollegial offenen, vertrauensvollen Schulummosphäre optimal erreichen lassen.

Summary

The Significance of Reality Therapy in Regard to Behavior Problems of Adolescents Receiving Vocational Education

Behavior problems most frequently appear in adolescents receiving vocational education. Aiming at an improvement of education and learning this article provides a critical analysis of the empirical results of developmental psychology research.

The 'reality therapy' of *William Glasser* is described as a suitable means of fostering self-competence in teaching adolescents in vocational schools and of solving social and emotional problems.

Literatur

- Ausubel, D. P.*: Theories and problems of adolescent development. New York (Grune & Stratton) 1954. – *Bühler, Ch.*: Das Seelenleben des Jugendlichen. Stuttgart (Fischer) 1967. – *Erikson, E.*: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart (Klett) 1970. – *Gesell, A., Ilg, F.*: Jugend. Die Jahre von 10 bis 16. Nauheim (Christian) 1958. – *Glasser, W.*: Realitätstherapie. Neue Wege der Psychotherapie. Weinheim und Basel (Beltz) 1972 (zuerst 1965 USA). – *Ders.*: Realitätstherapie (Reality Therapy), in: *Binder, Virginia* et al. „Psychofahrplan“ München (Mod. Verl. Ges.) 1977, 73–90. – *Herbart, J. H.*: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet 1806, in: *Nohl, H.*: „Die Pädagogik Herbarts“. Weinheim (5) (Beltz) 1963. – *Hetzer, H.*: Kind und Jugendlerner in der Entwicklung. Hannover (Schroedel) 1969¹¹. – *Hurlock, E.*: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim (Beltz) 1973³ (nach der 4. Auflage 1964; zuerst 1942 USA). – *Jackson, P. W.*: *Getzels, J. W.*: Psychological health and classroom functioning: A study of dissatisfaction with school among adolescents, in: *Muuss, R.* (Ed.) 1975, 430–437. – *Jaeggi, Eva*: Kognitive Verhaltenstherapie. Kritik und Neubestimmung eines aktuellen Konzepts. Weinheim und Basel (Beltz) 1979. – *Klauer, K. J.*: Überforderung, in: *Heese und Wegener* (Hg.) Enzyklopädisches Hb. d. Sonderpäd. Berlin (Marhold) 1969,

- 3559–3562. – *Kleber, E. W.*: Abriß der Entwicklungspsychologie. Eine kurze Einführung. – Weinheim und Basel (Beltz) 1974. – *Moers, M.*: Das weibliche Seelenleben. Bonn (Dümmler) 1964. – *Muuss, R. E.*: Adolescent behavior and society. New York (Random House) 1975². – *Ders.*: Adoleszenz. Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters. Stuttgart (Klett) 1971 (USA 1968²). – *Neill, A. S.*: Summerhill: pro et contra. Reinbek (Rowohlt) 1971. – *Nickel, H. H.*: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern und Stuttgart (Huber) Bd. 2 1976². – *Oerter, R.*: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth (Auer) 1973. – *Olson, W. C.*: Entwicklung und Erziehung. Weinheim und Basel (Beltz) übersetzt 1959² USA. – *Remplein, H.*: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München und Basel (Reinhardt) 1965. – *Scarbath, H.*: Pädagogik des Jugendalters. Ein Literaturbericht, in: Z. f. Pädagogik 25 (1979) 767–777. – *Schefold, W.*: Einführung in die Jugendsoziologie. Ein Sammelreferat neuerer Lehrbücher. Z. f. Pädagogik 25 (1979) 787–793. – *Schütze, Y.*: Psychoanalytische Adoleszenzforschung. Z. f. Pädagogik 25 (1979) 779–786. – *Sengling, D.*: Das Problem der Überforderung im Kindes- und Jugendalter. Weinheim und Berlin (Beltz) 1967. – *Tausch, R. und Tausch, A.*: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen (Hofgrebe) 1965². – *Zillig, M.*: Psychologie des Jungmädchens. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1962³ (zuerst 1949). – *Zulliger, H.*: Die Pubertät der Mädchen. Bern, Stuttgart, Wien (Huber) 1972.
- Anschr. d. Verf.: Prof. Dr. J. R. Schultheis, Bahnhofstraße 12, 2301 Probstzella.